

FRED NEWMAN
LOIS HOLZMAN

LEV VYGOTSKY

CIENTISTA REVOLUCIONÁRIO

Tradução
MARCOS BAGNO

68955

Leitura fundamental:

Vygotsky — uma síntese, 4ª ed.
René Van Der Veer e Jaan Valsiner

Introdução a Vygotsky
Harry Daniels



CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Uma unidade psicológica ou
uma unidade revolucionária?

Neste capítulo e nos dois seguintes, voltamo-nos para as descobertas psicológicas de Vygotsky e como os vygotskyanos contemporâneos as têm utilizado. Procuramos examinar a metodologia do instrumento-e-resultado de Vygotsky em suas e em outras pesquisas psicológicas específicas e nas descobertas sobre desenvolvimento e aprendizagem, linguagem e pensamento. Neste capítulo, concentramo-nos naquela que é considerada a descoberta psicológica-metodológica mais importante de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP-EM-USO: A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O exame que Vygotsky faz da relação entre ensino/aprendizagem ou instrução e desenvolvimento é extremamente rico e complexo¹. É ali que o

1. Vygotsky usou o termo russo *obuchenie*, que se refere tanto a ensinar como a aprender. Desde Vygotsky (1978 – a tradução de Cole et al.), tornou-se convenção referir-se à relação entre aprendizagem (*learning*) e desenvolvimento, em vez de instrução (ou ensino) e desenvolvimento.

vemos mais claramente criando a ZDP, um instrumento-e-resultado crucial de seu próprio método psicológico marxista do instrumento-e-resultado. Nestas discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento, os temas aparecem, desaparecem e reaparecem; Vygotsky parece contradizer-se a si mesmo várias vezes; há incoerências e saltos para temas aparentemente não relacionados ao que vinha antes. Por exemplo, Koffka, um importante psicólogo gestaltista da época, ora é criticado por sua concepção dualista do desenvolvimento, ora é elogiado por ter feito um avanço na concepção teórica do desenvolvimento. Algumas das intuições mais interessantes de Vygotsky são apresentadas no contexto dessa discussão geral: ele aborda disciplina, aprender a escrever, gramática, significado, consciência, aprendizado do conceito científico e aprendizado do conceito ordinário, aprendizado de língua estrangeira, naquilo que se nos apresenta como uma apaixonada luta intelectual para avançar além do estado teórico existente e romper as cadeias da metodologia linear, causa-efeito, instrumento-para-resultado.

Investigando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky fez a observação corriqueira (mas nem por isso insignificante) de que se determinarmos o nível de desenvolvimento da criança com base nas observações do que ela pode fazer independentemente (de outros) de fato estaremos considerando somente aquilo que já está amadurecido. Isso, escreveu ele, é totalmente inadequado:

O estado de desenvolvimento nunca é definido somente pelo que está maduro. Se o jardineiro decidir avaliar somente os frutos maduros ou colhidos da macieira, não poderá determinar o estado de seu pomar. As árvores em amadurecimento também devem ser levadas em consideração. O psicólogo não deve limitar sua análise a funções que já amadureceram. Deve considerar aquelas que estão em processo de amadurecimento. Se quiser avaliar plenamente o estado do desenvolvimento da criança, o psicólogo deve considerar não somente o nível atual de desenvolvimento, mas a *zona de desenvolvimento proximal*.

(1987: 208-209)

Assim, foi crucial para a descoberta-em-uso da ZDP a preocupação de Vygotsky com o caráter da relação entre processos “maduros” e “em maturação” e, o que parece totalmente ligado a isso (seguramente, assim pareceu a Vygotsky), a relação entre o que a criança pode fazer independentemente e em colaboração com outros. Embora reconhecendo, como alguns de seus contemporâneos, que uma criança pode realizar mais com colaboração, ajuda ou apoio do que sozinha, Vygotsky observou que o potencial da criança — mesmo com ajuda — não é ilimitado. A ZDP é igualmente básica

para esta noção. Por exemplo, a opinião de que a imitação é um processo puramente mecânico e que, portanto, a criança é capaz de imitar praticamente qualquer coisa estava, segundo Vygotsky, incorreta. A criança — e o resto de nós, neste particular — só pode imitar o que está no alcance de seu nível de desenvolvimento (a ZDP): “Se eu não sei jogar xadrez, não poderei jogar uma partida mesmo que um mestre enxadrista me mostre como” (1987: 209). Estudos sobre a aquisição inicial da língua, conduzidos na década de 1970, ofereceram suporte empírico posterior ao argumento de Vygotsky. Descobriu-se que as crianças individuais não somente variam na quantidade em que imitam a língua que ouvem, como também são seletivas naquilo que imitam, isto é, as crianças não imitam o que conhecem bem nem o que está muito além de seu nível lingüístico. Elas imitam o que estão em processo de aprender (Bloom, Hood e Lightbown, 1974).

Paradigmas equivocados

Resenhando a teoria e a prática educacionais de sua época, Vygotsky percebeu três perspectivas principais sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. (Em diversa medida, essas visões ainda são dominantes.) Primeiramente, a perspectiva *separatista* — a de que desenvolvimento e aprendizagem são processos separados e independentes. Segundo essa visão, o desenvolvimento obedece a leis internas, naturais (leis de maturação), e a aprendizagem utiliza externamente os potenciais do desenvolvimento. Vemos essa perspectiva em projetos de pesquisa, práticas educacionais e procedimentos de diagnóstico e avaliação que tentam isolar aquilo que é uma função do desenvolvimento “puro” daquilo que é uma função da aprendizagem. Rejeitando essa visão, Vygotsky (1987) observou ironicamente: “O fato de nem sequer um só investigador ter tido sucesso nesta tarefa é geralmente atribuído a limitações no método de pesquisa. Faz-se uma tentativa de compensar essas inadequações de método através do poder da abstração” (p. 194).

Uma variação dessa perspectiva separatista propõe uma relação de absoluta dependência unilateral: a aprendizagem, embora separada do desenvolvimento, depende do desenvolvimento, enquanto o desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem. Comentando essa variação da separação de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky faz a adequada comparação com a relação entre produção e consumo: “A aprendizagem consome os produtos do desenvolvimento. Ela usa-os e aplica-os à vida” (1987: 195). Embora reconhecesse um grão de verdade nessa opinião, Vygotsky manteve-se firme em sua insistência em que, ainda que possa

haver algum pré-requisito desenvolvimental para a aprendizagem, ele é de importância secundária e obscurece a verdadeira relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky escreve:

A tentativa de representar isso como a questão principal ou, de fato, como toda a questão leva a vários equívocos e mal-entendidos. Especificamente, tem-se presumido que a aprendizagem colhe o fruto da maturação da criança, enquanto ela não tem importância para o desenvolvimento. A memória, a atenção e o pensamento da criança se desenvolvem no nível em que a criança pode ser instruída na escrita e na aritmética. Em resposta à questão de se o ensino da escrita e da aritmética à criança afeta sua memória, sua atenção ou seu pensamento, porém, a psicologia tradicional sugere que esses processos sempre mudam quando são exercidos, seja qual for a forma assumida pelo exercício. O próprio curso do desenvolvimento, no entanto, não muda em consequência do ensino. Nada de novo emerge no desenvolvimento mental da criança quando a ensinamos a escrever. A criança que temos ao terminar é idêntica à que tínhamos ao começar, com a única exceção de que agora está alfabetizada. (1987: 195-6)

De acordo com Vygotsky, Piaget forçou essa perspectiva separatista — dominante em sua época — até seu limite lógico. O modo de investigação de Piaget, a entrevista clínica, se baseava na suposição de que se podia e se devia examinar a capacidade de pensar da criança em áreas em que ela é absolutamente desprovida de conhecimento. Pois se questionarmos as crianças acerca de coisas que elas sabem estaremos descobrindo alguma coisa sobre a qual elas foram instruídas, e não sobre seu pensamento “puro”. Realmente, é muito nítida aqui a separação entre desenvolvimento e aprendizagem e entre pensar e saber. Embora a Piaget se atribua freqüentemente o crédito de ter rejeitado o QI e outros testes quantitativos em favor de seu “método clínico”, a separação piagetiana do “desenvolvimento puro” e da aprendizagem dominou a psicologia educacional do século XX, tal como manifestada em práticas concretas e enviesadas como o teste de QI².

2. Críticas aos testes de QI e a outros métodos e materiais diagnósticos para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem proliferaram nos anos 60 e 70. A maioria, porém, deixava intacto o preconceito fundamental inerente à visão de que a aprendizagem depende do desenvolvimento. Por exemplo, tentativas de desenvolver testes de QI livres da cultura (*culture-free*) e/ou justos com a cultura (*culture-fair*) questionaram os vieses políticos e sociais mais óbvios inerentes ao teste (preconceitos de raça, classe e gênero, em particular), mas não questionaram a invalidez científica do teste própria e sua filiação à perspectiva separatista sobre aprendizagem e desenvolvimento. Como dissemos em outra ocasião (Holzman & Newman, 1985: 60), os testes de QI livres da cultura (*culture-free*) aceitam a possibilidade de

A segunda perspectiva sobre desenvolvimento e aprendizagem é a da *identidade* — a de que são essencialmente idênticos. Vygotsky atribuía a origem dessa visão à psicologia educacional de William James. James acreditava que os hábitos são a base tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem. Na esteira de James, Thorndike “levou adiante” essa teoria ao igualar o desenvolvimento mental à acumulação gradual de reflexos condicionados.

As objeções de Vygotsky à perspectiva da identidade são aplicáveis, em certa medida, também à visão separatista. Ambas não somente são inexatas, dizia ele, como também impedem qualquer discussão da verdadeira relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Falando das limitações das duas perspectivas, Vygotsky observou:

Em vez de desatar o nó que representa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a primeira teoria o corta. Essa teoria não reconhece nenhuma relação entre os dois processos. A segunda teoria elimina ou evita inteiramente aquele nó. Como eles são uma e a mesma coisa, a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento ou da natureza dessa relação não pode ser colocada.

Que tal uma síntese das posições separatista e de identidade? Esta é precisamente a posição do terceiro grupo de teóricos. Para Vygotsky, ela é tão falha metodologicamente quanto as outras duas:

Existe um *terceiro* grupo de teorias que têm sido particularmente influentes na psicologia infantil européia. Essas teorias tentam erguer-se acima dos extremos inerentes às duas perspectivas resumidas acima, tentam navegar entre Cila e Caribde. O resultado, porém, é típico das teorias que tentam ocupar um ponto intermediário entre duas perspectivas extremas. Este terceiro grupo não consegue ocupar uma posição *acima* dos outros dois e assume uma posição entre eles.

(1987: 197)

Localizando-se na “terra de ninguém” teórica entre duas posições mutuamente exclusivas, este grupo de teorias encarna uma dualidade “li-

um intelecto “puro” e, por extensão, de um desenvolvimento “puro”. Até mesmo o movimento mais progressista rumo a testes justos com a cultura (*culture-fair*) ainda sustenta uma separação de desenvolvimento e aprendizagem; já de saída, supõe que a cultura dominante não permeou todo e cada aspecto de nossas vidas, incluindo aqueles que são “culturalmente privados”, “culturalmente diferentes”, e assim por diante. No entanto, isso é obviamente falso, pois, se não o fosse, os testes de QI (injustos, justos com a cultura ou livres da cultura), eles mesmos um produto da cultura dominante, não seriam absolutamente usados.

beral” inerente. Koffka, por exemplo, propõe que o desenvolvimento em si mesmo tem um caráter dual — existe o desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como aprendizagem. Um influencia o outro em certa medida, mas Koffka não especifica como. Embora seja um ligeiro avanço sobre as posições extremas anteriores, longe de “desatar o nó” e tornar possível explorar a relação mais funda entre desenvolvimento e aprendizagem, a teoria de Koffka estreita ainda mais este nó:

A posição de Koffka não só não resolve a questão como também a confunde. Ela se ergue até o nível do princípio que subjaz ao engano que é comum aos dois primeiros grupos de teorias, o nível do princípio que produziu sua compartilhada formulação enganosa do problema. (1987: 197)

Entretanto, Vygotsky viu modos pelos quais a posição de Koffka poderia ser útil no entendimento da verdadeira relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, Koffka pelo menos reconheceu que alguma aprendizagem produz mudanças estruturais, isto é, leva ao desenvolvimento (por exemplo, um novo modo de pensar). Sendo um processo estrutural, a aprendizagem reestrutura o próprio desenvolvimento. “A aprendizagem não se limita a seguir o rastro do desenvolvimento ou a mover-se passo a passo junto com ele. Ela pode mover-se adiante do desenvolvimento, puxando-o para mais longe e provocando novas formações” (1987: 198).

Uma nova visão

De onde o radical Vygotsky tirou essa nova visão? Qual era sua opinião particular sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Vygotsky não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único nem como processos independentes. Em vez disso, a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento tem complexas inter-relações, que são o objeto de sua investigação (1987: 201). De que modo a aprendizagem traz à tona o desenvolvimento? A resposta reside na zona de desenvolvimento proximal. “A aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impele ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal” (1987: 212). Além disso, “a aprendizagem seria completamente desnecessária se simplesmente utilizasse o que já amadureceu no processo de desenvolvimento, se não fosse ela mesma uma fonte de desenvolvimento” (1987: 212).

Segundo Vygotsky, uma das conseqüências, para o desenvolvimento, da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZDP é que a criança se torna capaz (como o adulto) de se envolver em atividade desenvolvimental volitivamente e com consciência, em vez de só espontaneamente. Vygotsky discute esta descoberta longamente no contexto da investigação da relação entre a aprendizagem de conceitos espontâneos e a de conceitos científicos. Trata-se de um sério desafio à concepção tradicional da “motivação” como interna e como um pré-requisito para a aprendizagem, em vez de ser uma conseqüência dela. A volição e a autoconsciência são vistas tipicamente como tendo uma relação crucial com a motivação. Como educadores e pais, somos constantemente lembrados (repreendidos) de que as crianças precisam ser motivadas para que aprendam. No entanto, segundo Vygotsky (e concordamos), as crianças precisam aprender para ser motivadas. Em outras palavras, a aprendizagem conduz o desenvolvimento.

A análise de Vygotsky da história desenvolvimental da relação entre conceitos espontâneos e científicos é um ótimo exemplo da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento e de sua afirmação de que uma conseqüência da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZDP é a crescente capacidade de se envolver em atividades volitivamente e com consciência. Em nossa opinião, sua abordagem e suas descobertas são comprovações da natureza social da volição e da consciência.

Vygotsky nunca define formalmente conceitos espontâneos e conceitos científicos. Lembremos de que para Vygotsky nada é uma coisa-em-si; neste sentido, nada é definido. Determina-se o que alguma coisa é por seus inter-relacionamentos com outros sistemas, processos e conceitos. No entanto, é possível caracterizar esses dois tipos de conceito. Conceitos científicos, tipicamente, são aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática. Alguns exemplos de conceitos científicos: exploração, causalidade, história, lei de Arquimedes. Conceitos espontâneos (às vezes chamados de “ordinários”) são os que a criança aprende no curso de sua vida diária. Sua aprendizagem em geral não é feita conscientemente; a criança usa tais conceitos com facilidade e sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada “conceito”. Alguns exemplos de conceitos espontâneos: irmão, números, o passado. Assim, os dois tipos de conceito têm uma relação diferente com a experiência da criança, e cada um manifesta aspectos tanto opostos como idênticos aos do outro tipo (1987: 177)³.

3. O conhecimento sobre os bebês não estava disponível durante a vida de Vygotsky. Recentes descobertas sobre o complexo funcionamento psicológico dos bebês (por exemplo,

Vygotsky resume o trabalho experimental feito por seu colega Shif com crianças em início de escolarização, a quem se pediu que completassem frases acrescentando orações que expressassem relações causais (com a palavra “porque”) e que expressassem relações adversativas (com a palavra “embora”). Algumas eram frases sobre conceitos espontâneos, como “O homem caiu da bicicleta porque...” e “Olya ainda lê muito mal porque...”. Outras eram expressões de conceitos científicos, tais como “A economia planificada é possível na URSS porque...”. Os resultados, quando examinados de perto, são contra-intuitivos: as crianças se saíram melhor ao completar frases com conceitos científicos do que ao completá-las com conceitos espontâneos. Com crianças da segunda série, a diferença foi ainda mais acentuada com expressões de relações causais; essas crianças presumivelmente não tinham nenhuma familiaridade com relações adversativas, tanto em conceitos espontâneos de sua vida diária como em conceitos científicos aprendidos na escola, e assim se saíram igualmente mal em ambos os tipos. As crianças de quarta série se saíram igualmente bem nos conceitos científicos e espontâneos com relações causais, mas melhor em conceitos científicos do que espontâneos com relações adversativas.

Vygotsky interpretou da seguinte maneira aqueles resultados:

[...] existe um nível mais alto de conscientização dos conceitos científicos do que dos espontâneos, e existe um desenvolvimento progressivo de pensamento científico que é acompanhado por um rápido aumento nos níveis de desempenho com conceitos ordinários. Isso indica que a acumulação de conhecimento leva diretamente a um aumento no nível de pensamento científico e que isso, por sua vez, influencia o desenvolvimento de conceitos espontâneos. Isso demonstra o papel condutor da aprendizagem no desenvolvimento da criança escolarizada.

(1987: 168)

Bruner, 1975; Kaye, 1982; Lock, 1978; Newson, 1978; Ratner & Bruner, 1978) têm levado à especulação sobre a ênfase dada por Vygotsky à fala, ao ensino escolar e à ZDP. Por exemplo, para Van der Veer e Ijzendoorn (1985), o “desprezo” de Vygotsky pelo desenvolvimento do bebê reforça a crença de que ele considerava os processos psicológicos pré-verbais passivos e “naturais”. Em nossa opinião, a extensa discussão de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem é uma refutação dessa idéia. Wertsch (1985) vê as descobertas da investigação sobre bebês como compatíveis com o trabalho de Vygotsky, mas sugere que ela incida mais sobre os precursores da ZDP do que sobre a própria ZDP. Acharmos que as descobertas de que o funcionamento psicológico dos bebês ocorre por meio de atividade conjunta é uma prova para a ZDP, e de fato essa posição foi antecipada pelo próprio Vygotsky, por exemplo em sua discussão sobre o desenvolvimento do ato de apontar (1978: 56). Ver Holzman (1985) para uma crítica das interpretações pragmatistas dadas à maior parte dessa pesquisa.

Vygotsky atribui o nível maior de consciência dos conceitos científicos ao fato de serem produzidos em “cooperação sistemática” entre professor e criança:

A maturação das funções mentais superiores da criança ocorre neste processo cooperativo, isto é, ocorre através da assistência e participação do adulto. No campo que nos interessa, ela se expressa no crescimento da *familiaridade* do pensamento causal e no desenvolvimento de um certo grau de *controle voluntário* do pensamento científico. Este elemento de controle voluntário é um produto do próprio processo de aprendizagem.

(1987: 169)

Os conceitos científicos e os espontâneos diferem em sua relação com os objetos. Os conceitos científicos implicam relações de generalidade entre os conceitos (Vygotsky, 1987: 224):

Os conceitos se mantêm numa dada relação com o objeto quando existem fora de um sistema e em outra quando entram em um sistema. A relação da palavra “flor” com o objeto é completamente diferente para a criança que ainda não conhece as palavras rosa, violeta ou lírio e para a criança que as conhece.

(p. 234)

As conexões empíricas, aquelas entre os objetos mesmos (por exemplo, rosas e violetas), são o que existe antes que tipos de flores estejam numa relação conceitual sistemática com a categoria flor. Vygotsky argumenta que é pela formação de tal sistema que a percepção consciente (*conscious awareness*) se desenvolve, e que da percepção consciente se desenvolve o controle voluntário. Sua investigação tinha como premissa a materialidade desses processos mentais; eles são atividades, ao mesmo tempo processo e produto, instrumento-e-resultado. Sua preocupação era entender como a estrutura funcional da consciência muda através do desenvolvimento e como seu desenvolvimento reorganiza o desenvolvimento geral. Ele diferenciava a percepção consciente (*conscious awareness*) e a falta de percepção consciente da consciência e do inconsciente freudiano, salientando que, segundo Freud, o inconsciente é um desenvolvimento comparativamente tardio que deriva da consciência. A percepção consciente é uma atividade qualitativamente diferente da consciência. Por exemplo, se você está atando um nó, pode estar consciente de sua ação, isto é, pode concentrar sua atenção em sua ação, a de atar o nó, sem ter percepção consciente de que está atando ou de como está atando o nó (“exatamente

agora estou dando o nó” ou “agora estou passando o cordão esquerdo sobre o direito”). “A percepção consciente é um ato de consciência cujo objeto é a própria atividade da consciência” (1987: 190).

Vygotsky prossegue a investigação de como os conceitos científicos se desenvolvem e, por sua vez, têm forte influência sobre o desenvolvimento posterior dos conceitos espontâneos. Nunca perde de vista seu ponto de partida: o desenvolvimento da percepção consciente, o papel da fala significativa no desenvolvimento dela, e o tipo de investigação em que alguém poderia envolver-se para descobrir algo útil e válido. Ele censura os psicólogos de seu tempo, inclusive Piaget, por quem tinha o maior respeito. Segundo Piaget, a percepção consciente se desenvolve com a perda do egocentrismo; os conceitos não têm seu processo próprio de desenvolvimento, pensava ele, mas são simplesmente adquiridos já prontos por meio dos processos de “entender” e aprender. Já que para Piaget a aprendizagem não tem impacto sobre o desenvolvimento, ele entendia os conceitos como vindo cronologicamente (e desenvolvimentalmente) mais tarde — obscurecendo os conceitos espontâneos. Em sua própria pesquisa, de natureza semelhante à de Vygotsky, Piaget atribui sua descoberta de que as crianças pequenas não conseguem completar frases com relações causais corretamente (como faz o usuário adulto da língua) ao fato de que elas não entendem a causalidade (Piaget, 1955; 1968)⁴.

É claro que Vygotsky rejeita essa não-explicação. A formação de conceito é uma atividade sociocultural-histórica que “contém a chave para toda a história do desenvolvimento mental da criança” (Vygotsky, 1987: 167). O desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos segue rotas diferentes:

4. Em seu comentário sobre a obra de Vygotsky, Piaget (in Vygotsky, 1962) se defende contra os ataques de Vygotsky de um modo que revela ainda mais claramente sua posição separatista sobre aprendizagem e desenvolvimento e sua metodologia reducionista, psicológica (embora biologicamente enviesada). Por exemplo, como parte de seu argumento de que a falta de consciência é um “resíduo do egocentrismo”, Piaget alega que um sujeito cuja perspectiva é determinada por suas ações não tem qualquer razão para se tornar consciente do que quer que seja, exceto de seus resultados; o descentrar-se, por outro lado, isto é, mudar o próprio foco e comparar sua ação com outras possíveis, particularmente com as ações de outras pessoas, leva a uma conscientização do “como” e a operações verdadeiras. (p. 13)

Além disso, embora Piaget diga que está de acordo com Vygotsky de que os conceitos espontâneos e científicos começam em pontos diferentes e mais tarde se encontram, ele claramente não tem nenhuma concepção dialética de “começar” ou “encontrar” (ou de desenvolvimento):

[Estaremos] de completo acordo, se ele entender que um verdadeiro encontro ocorre entre a sociogênese das noções científicas (na história da ciência e na transmissão do conhecimento de uma geração para a seguinte) e a psicogênese de estruturas “espontâneas” (influenciadas, a bem da verdade, pela interação com o meio social, familiar, escolar etc.), e não simplesmente que a psicogênese é inteiramente determinada pela cultura histórica e ambiente. (p. 12)

O nascimento do conceito espontâneo é geralmente associado ao encontro imediato da criança com as coisas, coisas que frequentemente são explicadas pelos adultos mas que são de todo modo coisas reais. Somente por meio de um longo processo de desenvolvimento a criança atinge a percepção consciente do objeto, do conceito mesmo, e a capacidade de operar abstratamente com o conceito.

(p. 219)

A relação entre os objetos e os conceitos procede do objeto para o conceito, sem que a criança tenha (e sem que precise ter) qualquer consciência de que tem um conceito ou está pensando. Em contraste, os conceitos científicos tipicamente começam sem qualquer encontro direto com objetos reais, mas por meio da aprendizagem, no mais das vezes em ambientes escolares por meio da colaboração entre professor e crianças sobre os conceitos. As relações entre os conceitos formam e medeiam a relação do conceito com o objeto. Como ocorre o desenvolvimento desses dois tipos de conceito?

Ambos os tipos de conceito estão localizados numa e na mesma criança e mais ou menos no mesmo nível de desenvolvimento. No pensamento da criança, não se pode separar os conceitos que ela adquire na escola daqueles que adquire em casa. No entanto, esses conceitos têm histórias inteiramente diferentes. Um conceito atinge o nível que atingiu depois de atravessar certa parte de seu desenvolvimento desde cima. O outro atinge este nível depois de completar a porção mais baixa de sua trilha desenvolvimental.

(1987: 219)

Embora se movam em direções opostas, os conceitos espontâneos e científicos estão “internamente e profundamente conectados uns com os outros” (p. 219). O desenvolvimento de um é necessário para o desenvolvimento do outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior. Sua relação através do desenvolvimento transforma não somente cada uma de suas trilhas “separadas”, mas a totalidade dos processos mentais da criança.

Vygotsky termina sua discussão apontando futuras direções para a pesquisa, as limitações de seu próprio trabalho e o que ele vê como sua importância: o que isso nos diz acerca da linguagem e da fala. A aquisição de uma palavra nova pela criança não é a culminação, mas o início do desenvolvimento de um conceito. O significado da palavra é um processo ativo — “o processo básico e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da fala da criança” (1987: 241). Baseando-se nesta descoberta, Hood, Fiess e Aron observaram que

a relação entre conceitos espontâneos e científicos é dialética, e nela o instrumento[-e-resultado] psicológico da linguagem é tanto o redefinidor como a redefinição do conceito. O paradoxo está em que, usando a linguagem, não estamos somente “fazendo linguagem”, estamos reorganizando as atividades em que estamos engajados — sendo uma delas a própria atividade de linguagem.

(1982: 247)

Em nossa opinião, a ZDP foi a extraordinária descoberta de Vygotsky da unidade adequada de estudo para a compreensão das atividades exclusivamente humanas, mais especialmente da aprendizagem e do desenvolvimento e sua relação e, com isso, de praticamente todas as atividades “mentais”. Sua concepção de metodologia levou-o a buscar uma unidade sócio-histórica (em vez de uma unidade psicológica tradicional), uma unidade ancorada na existência material de homens e mulheres “em seu processo real, empiricamente perceptível de desenvolvimento sob condições definidas” (Marx e Engels, 1973: 47-48) — isto é, uma unidade ancorada na história. Ao descobrir/criar a ZDP, ele praticou conscienciosamente a metodologia do instrumento-e-resultado: descobriu a unidade de estudo “psicológica” caracteristicamente humana, que, já se sabe, não é unidade psicológica nenhuma, mas uma unidade sócio-histórica; ele descobriu a unidade {aprendizagem-e-desenvolvimento}⁵. Pois a ZDP nada mais é do que a unidade psicológica (oposta a uma unidade ou paradigma) da história (não da psicologia) e, portanto, o lugar da atividade revolucionária.

Para Vygotsky, a mente (uma atividade psicológica/uma unidade histórica) é compreensível historicamente porque é histórica. Ela é literalmente criada ou produzida através da participação em (e da interiorização de) formas de atividade socioculturais-históricas:

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológico*) e depois *dentro* da criança (*intrapsicológico*). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas.

(VYGOTSKY, 1978: 57)

Essa afirmação, uma das mais citadas pelos vygotskyanos contemporâneos, é também uma das mais controversas, pois é o coração (e a alma

5. De acordo com o uso convencional, usamos chaves ({}) para indicar que o que está contido dentro deles é uma unidade.

histórica) da ZDP. E é a ZDP que, mais do que qualquer outra descoberta de Vygotsky, tem atraído o interesse de psicólogos ocidentais ao longo da última década. Sem dúvida, porque se presta tão bem aos interesses contemporâneos em cognição social e interação em sala de aula, porque leva à essência de aprendizagem e desenvolvimento, e porque é uma expressão da síntese indivíduo-em-sociedade.

O modo como os pesquisadores contemporâneos entendem o que Vygotsky quer dizer com níveis inter e intrapsicológico e com ZDP (e, portanto, em larga medida, com seus principais trabalhos) está intimamente vinculado, como seria de esperar, ao modo como “usam” tudo isso. Suas diversificadas interpretações/usos da ZDP situam a pesquisa atual num *continuum* “pragmatismo-prática, Vygotsky psicólogo-Vygotsky metodólogo”. Num dos extremos está o trabalho que é fundamentalmente instrumental: usa-se a ZDP como um artigo da loja de ferramentas para um resultado a ser aplicado dentro de algum esquema psicológico tradicional. No outro extremo do *continuum* está o trabalho que toma a ZDP mesma como a unidade de estudo histórica apropriada. Existe, é claro, pesquisa vygotskyana situada entre os dois extremos. É interessante rever exemplos da pesquisa vygotskyana contemporânea em diferentes pontos ao longo deste *continuum* que vai da direita para esquerda (do pragmatismo para a prática).

USANDO E ABUSANDO DA ZDP

Psicólogos e lingüistas interessados em desenvolvimento comunicativo e cognitivo nos primeiros anos de vida e durante os anos escolares encontraram na ZDP um útil instrumento (da loja de ferramentas). Isso também ocorreu com educadores preocupados em criar novas práticas pedagógicas que pudessem facilitar a aprendizagem para os milhões de crianças atualmente não atendidas pela teoria e prática educacional dominante. Afinal, está claro para todo mundo (exceto para os neoplatônicos extremistas) que a aprendizagem ocorre num “contexto social”. Junto com outros, nós pessoalmente seguimos o radical Vygotsky ao considerar que a aprendizagem é essencialmente social. Além disso, reconhece-se amplamente que a psicologia evolutiva e educacional tradicionais tocam muito de leve nos “aspectos sociais” do desenvolvimento cognitivo. A ZDP, geralmente entendida como onde e/ou como se dá a transformação do plano interpsicológico em intrapsicológico, certamente parece, aos de espírito mais aberto, uma solução atraente.

No final dos anos 1970 e início dos 1980, Wertsch conduziu uma série de estudos que, além de serem importantes em si mesmos, introduziram

um constructo teórico e um método para investigar a aprendizagem na ZDP. Wertsch (1985) estava interessado na produção e na interiorização de determinadas habilidades de solução de problemas mediante a “atividade conjunta” mãe-filho. Ele cunhou esse termo porque, em suas palavras:

Para meus propósitos, um dos mais importantes princípios da teoria da atividade é seu reconhecimento de que uma nova unidade de análise é necessária para levar a cabo o empreendimento vygotskyano. Em vez de se concentrar no estudo de entidades psicológicas como habilidades, conceitos, unidades de processamento de informação, reflexos ou funções mentais, assume-se que precisamos começar com uma unidade de atividade.

(p. 199)

O método que ele introduziu, seguindo a recomendação de Vygotsky de que se deve estudar “o desenvolvimento de uma dada coisa em todas as suas fases e mudanças”, foi a *análise microgenética* de interações mãe-filho de tempo determinado (em geral 30 minutos mais ou menos) com crianças entre 2 e 4 anos de idade. Por exemplo, numa situação de tarefa montada pelos experimentadores, as mães eram instruídas a trabalhar com seus filhos na cópia de um modelo de quebra-cabeça. Um quebra-cabeça (o modelo) era apresentado em sua forma completa; o outro quebra-cabeça (a cópia) ficava desmontado com as peças retiradas da moldura. A tarefa para a mãe e a criança era copiar o modelo, terminando com um quebra-cabeça idêntico ao modelo. A interação era filmada em vídeo e mais tarde analisada para o estudo dos mecanismos pelos quais as mães tinham êxito em ajudar os filhos a cumprir a tarefa e do curso evolutivo da alternância das atividades da tarefa de mãe para filho.

Dois aspectos da situação eram de importância teórica. Primeiro, como cada participante entende a atividade em que está envolvido? Certamente, não podemos supor que uma mãe e uma criança de 2 anos e meio compartilhem o mesmo objetivo ou o mesmo entendimento daquilo que estão fazendo juntos durante aqueles 30 minutos específicos de “atividade conjunta”. Que faz a mãe ao se dar conta de que seu filho não compartilha seu entendimento do que estão fazendo juntos? Como ela consegue fazer o filho reconhecer — e aceitar — a definição dela do ambiente de tarefa, o objetivo dela (o que Wertsch chama de “definição de situação”)? Segundo, como se realiza o ensino da tarefa? Qual é o processo pelo qual a mãe ensina ao filho como fazer a tarefa? Como os dois realizam a tarefa juntos e como esta atividade conjunta leva à interiorização da atividade orientada para um objetivo (por exemplo, quando há um quebra-cabeça modelo e um

quebra-cabeça cópia, uma coisa que se pode fazer é montar o quebra-cabeça copiando o modelo) e às habilidades específicas necessárias para realizá-la (por exemplo, olhar para o modelo, pegar as peças, colocá-las na moldura da cópia)?

As observações de Wertsch revelaram que as mães utilizavam estratégias consistentes. Por exemplo, elas continuamente ajustavam sua fala e seus gestos e a inter-relação entre fala e gesto. Em um caso, uma criança de 2 anos e meio se referiu às peças do quebra-cabeça que eram as rodas de um caminhão como “bolachas”; ela as pegava da pilha de peças e as punha no chão, sem prestar nenhuma atenção ao modelo. A mãe reconheceu que se pareciam com bolachas, mas que não eram bolachas, e disse ao filho que se esperava que os dois “fizessem esse caminhão”, apontando o modelo. Ela não teve êxito em fazer o filho aceitar sua definição da tarefa naquele momento. Muito mais tarde na sessão, ela introduziu a palavra “círculo” para descrever as bolachas-rodas, perguntando ao filho se o que ele estava segurando era um círculo; a criança reconheceu que sim. Segundo Wertsch, a criança aceitou a perspectiva referencial ou categorização da mãe. Concordar que os referentes (as peças das rodas) eram círculos permitiu que mãe e filho continuassem sua atividade cognitiva conjunta e alcançassem um nível mais alto de intersubjetividade (1985: 174).

A concentração de Wertsch no papel da comunicação verbal e não-verbal (“mecanismos semióticos”, como ele chama) deriva de sua interpretação da importância que Vygotsky atribuía aos signos (indicadores de significado, como palavras) como instrumentos psicológicos. (Gostaríamos de perguntar: que tipo de instrumentos psicológicos — instrumentos para resultados ou instrumentos-e-resultados?) Seus estudos examinam em detalhe a função e o desenvolvimento de mecanismos semióticos particulares que as mães usam em situações de atividade cognitiva conjunta.

Wertsch também apresenta um excelente resumo da pesquisa nesta área, incluindo estudos de pessoas para quem montar um quebra-cabeça é uma atividade comum culturalmente apropriada (por exemplo, crianças americanas mais velhas, crianças com distúrbios de linguagem) e pessoas para quem não é (por exemplo, mães e filhos brasileiros da zona rural). Comparações dessas populações distintas revelaram similaridades e diferenças interessantes entre elas. Para nossos objetivos, porém, a conclusão mais significativa diz respeito à questão mais fundamental da relação entre pensamento e ação e ao papel da ZDP em facilitar essa relação. Wertsch diz:

Embora formas de funcionamento interpsicológico difiram significativamente, parece haver ao menos uma tendência comum no modo como as crianças nestes estudos acabam por controlar a definição da situa-

ção [a definição da mãe/do experimentador] da tarefa: elas primeiro participam na execução da tarefa voltada para um fim no plano interpsicológico, e só subsequente e reconhece e controlam a importância estratégica de seus comportamentos. Em vez de entender a tarefa e fazê-la, as crianças parecem ter feito a tarefa (como participantes do funcionamento interpsicológico) e depois entendido a tarefa. (1985: 166)

Essa descoberta da relação dialética entre pensamento, ação e o que chamamos de criação de significado (a relação de atividade entre os objetivos visados e comportamentos específicos) parece ser totalmente coerente com a afirmação de Vygotsky de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento na (por causa da) ZDP. Curiosamente, Wertsch não faz essa conexão. Os parâmetros de suas discussões da criação de intersubjetividade por meio de atividade conjunta não se estendem para além dos conceitos semióticos e discursivos.

Os leitores recordarão que Vygotsky deixou claro que a importância “prática” da ZDP tinha duas faces: é a única medida acurada de desenvolvimento e é a variável crucial a ser levada em conta na formulação da pedagogia. Vários pesquisadores têm feito jus a ele nos dois sentidos, usando a ZDP para desenvolver instrumentos de avaliação, métodos de planejamento de currículos e de ensino, e práticas avaliativas em sala de aula.

Por exemplo, Brown e colaboradores ficaram conhecidos por seu trabalho de reprovar os testes de QI como uma medida acurada da capacidade cognitiva (A. L. Brown e French, 1979; A. L. Brown e Ferrara, 1985; Campione, Brown, Ferrara e Bryant, 1984). Traçaram uma série de experimentos que utilizavam o conceito da ZDP para criar testes de funcionamento interpsicológico (por exemplo, vendo como as crianças usam “dicas” de adultos em situações de teste ou experimento), concluindo que tais testes revelavam muita coisa acerca do nível cognitivo dos alunos que não era revelada (ou revelável) em testes de funcionamento intrapsicológico como os padronizados de QI. Em vários estudos experimentais, descobriram que as medidas tradicionais de QI deixavam de prever a velocidade da aprendizagem ou o grau de transferência de uma tarefa para outra, mas que o uso da avaliação interpsicológica lhes permitiu ver uma variedade de perfis de aprendizagem de outro modo mascarados pela avaliação intrapsicológica (A. L. Brown e Ferrara, 1985). Outro projeto de pesquisa em andamento é o de McNamee e colaboradores, que “aplicaram” a ZDP no planejamento de atividades básicas para desenvolver a alfabetização em crianças de pré-escola ou com distúrbios de aprendizagem da língua (McNamee, McLane, Cooper e Kerwin, 1985; McNamee, 1990; Harris-Schmidt e McNamee, 1986).

Outros pesquisadores têm examinado práticas comuns de sala de aula de escola primária que parecem ser explicáveis por uma noção intrapsicológica da aprendizagem — por exemplo, o tradicional método da recitação pelo qual o professor faz perguntas e crianças individuais respondem. A ZDP põe em xeque a explicação intrapsicológica (privatizada) da aprendizagem assim “exibida”; a aprendizagem em sua totalidade não pode ser levada em conta por tal explicação.

Boa parte da pesquisa que usa a ZDP como um meio para entender a importância da interação adulto-criança no processo de aprendizagem se encaixa num paradigma de pesquisa cognitivo-desenvolvimental, tal como o desenvolvido em meados dos anos 70 por Wood, Bruner e Ross (1976). Eles introduziram o termo “andaime” (*scaffold*) para descrever o processo pelo qual um adulto ajuda uma criança a desempenhar uma tarefa além de sua capacidade. Embora Wood, Bruner e Ross não se refiram ao trabalho de Vygotsky, a pesquisa subsequente frequentemente traça paralelos entre o andaime e a ZDP, com a ZDP entendida como o constructo que motiva a atenção ao processo pelo qual o “controle” da tarefa é transferido do adulto para a criança ou do especialista para o novato (ver também Clay e Cazdan, 1990; Greenfield, 1984; Rogoff e Gardner, 1984). Essa pesquisa seguramente se encontra no extremo “pragmatismo, Vygotsky-psicólogo” do *continuum*. Em vez da metodologia radicalmente monista de Vygotsky ser empregada para pôr em xeque o mentalismo e o dualismo fundamentais da psicologia cognitiva, a ZDP, seu instrumento-e-resultado, é transformada num instrumento “mais social” para o resultado, reforçando assim o mentalismo e o dualismo.

Além dos estudos observacionais de interação em sala de aula, foram conduzidas pesquisas de intervenção que introduzem métodos colaborativos de aprendizagem (D. Newman, Griffin e Cole, 1984; Tudge, 1990). Os resultados indicam que criar um ambiente de sala de aula que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse leva a aumentar a aprendizagem. Além disso, alguns estudos observaram dificuldades em superar a resistência dos professores em mudar (por exemplo, D. Newman, Griffin e Cole, 1989). Tal resistência é compreensível, dada a socialização e a profissionalização por que passam os professores — produzindo uma concepção estática, privatizada e mecanicista do saber que define os professores como os sabedores e seus alunos como potenciais receptáculos de conhecimento com níveis variáveis de receptividade evolutiva. Tal como na pesquisa de interação mãe-filho discutida acima, este trabalho tenta revelar os mecanismos pelos quais a interiorização de processos psicológicos superiores ocorre em atividade conjunta. Em outras palavras, como um indivíduo aprende? Como a responsabilidade pelo cumprimento de uma tarefa passa da criança individual para o adulto, para outro colega ou para o grupo?

Essa indagação de pesquisa, cabe observar, é diferente da que interessava pelo menos a alguns de nós no Laboratório de Cognição Humana Comparativa em seus primeiros anos (ver Capítulo 2). O leitor recordará que, para o laboratório naquela época, as questões metodológicas fundamentais estavam em primeiro plano e a natureza fundamentalmente social da atividade humana, incluindo aprendizagem e desenvolvimento, foi empiricamente estabelecida. A preocupação ali era com o fato de que os processos psicológicos superiores, embora interiorizados, nunca perdem sua socialidade; mais que isso, as situações da vida diária são marcadas pela contínua criação coletiva de ambientes de tarefa para que ocorram atividades cognitivas. A unidade de análise era a “interface pessoa-ambiente”. O que vemos em vários estudos recentes (dois dos quais são discutidos mais adiante) é um retrocesso ao indivíduo como unidade de análise, com a atividade transformada em “cenário” ou “contexto”. A unidade da ZDP histórica/psicológica é transformada numa situação espaço-temporal ou ambiente. A invalidade ecológica talvez esteja em ação. Mas há uma total adaptação à invalidade *histórica*.

Newman, Griffin e Cole (1989) investigam como os processos cognitivos das crianças mudam enquanto elas interagem em ambientes educacionais com professores e outros alunos. Sua discussão se baseia em pesquisas numa sala de aula de terceira/quarta série. A ZDP é combinada com o conceito de apropriação⁶ de Leont’ev para criar o fundamento para o que os autores chamam de “zona de construção” — onde e como se originam as estruturas cognitivas.

Eles enfatizam que o conceito da ZDP contrasta agudamente com as noções tradicionais de como se dá a mudança cognitiva; conseqüentemente, isso leva a diferentes práticas educacionais, particularmente em como tarefas de aprendizagem são apresentadas e as instruções, seqüenciadas. As visões tradicionais minimizam ou entendem mal o papel da interação social e consideram a aprendizagem de determinada tarefa facilitada pela adequada divisão da tarefa inteira em componentes baseados em características da tarefa-em-si, por exemplo segundo uma seqüência temporal (“primeiro você faz isso e depois faz aquilo”) ou hierárquica (do simples para o complexo). No entanto, com a ZDP como esquema conceitual (no sentido quineano, sem dúvida; ver Capítulo 3), a divisão em componentes de determinada tarefa de aprendizagem é empreendida na interação social. O alu-

6. D. Newman, Griffin & Cole entendem o conceito de apropriação de Leont’ev como uma substituição da metáfora piagetiana biologicamente orientada por uma metáfora sócio-histórica. Por meio do envolvimento ativo em atividades culturalmente organizadas, as crianças se “apropriam” de ferramentas culturais (1989: 62-5).

no e o professor estão envolvidos desde o início em cumprir a tarefa: ela é socialmente distribuída. “Existe uma seqüência envolvida na ZDP, mas é uma seqüência de diferentes divisões do trabalho. A tarefa — no sentido da tarefa inteira como negociada entre o professor e a criança — permanece a mesma” (D. Newman, Griffin e Cole, 1989: 153).

Uma vez que Newman, Griffin e Cole (todos pragmatistas) não se movem para além da “tarefa em mãos”, não sabemos o que é a mudança cognitiva porque nunca somos informados do que é sua relação com aprendizagem e desenvolvimento. Muito de seu trabalho se preocupou com o uso de instrução por computador para contribuir numa ZDP, e eles fazem recomendações insistentes acerca de como os computadores devem ser utilizados:

[...] a criação de sistemas tutoriais inteligentes não deve tentar substituir o professor, mas, em vez disso, deve instituir a máquina como uma ferramenta de mediação entre o professor e a criança [...] Nossa recomendação [...] requer que o projetista da máquina seja sensível aos ambientes socialmente organizados em que a máquina pode funcionar na sala de aula. Ela não deve ficar lá sozinha. Deve integrar-se num ambiente em que tenha um papel funcional.

(1989: 149)

Outro projeto que enfatiza o papel da ZDP na aprendizagem é a pedagogia desenvolvida por Tharp e Gallimore (1988). Suas análises e recomendações se baseiam primordialmente no Kamehameha Elementary Education Program (KEEP), um projeto educacional do Havaí que existe desde 1970. Entendendo a ZDP como a diferença entre desempenho auxiliado e não-auxiliado, Tharp e Gallimore vêem a criação da ZDP em ambientes educacionais como crucial para o bom ensino: “O ensino consiste em auxiliar o desempenho por meio da ZDP. Pode-se dizer que o ensino ocorre quando se oferece assistência em pontos na ZDP em que o desempenho requer assistência” (p. 31). Contudo, eles alertam que se concentrar exclusivamente nos aspectos psicológicos da interação adulto-criança distorce as realidades da vida humana; sua abordagem neovygotskyana considera igualmente o contexto social de interação:

Levar o contexto a sério significa tratar a ZDP como mais do que um fenômeno psicológico. Para uma ZDP ser criada, é preciso haver uma atividade conjunta que crie um contexto para a interação professor-aluno. Uma vez aberta a zona, o “especialista” pode usar qualquer dos meios de assistência ao desempenho descritos no Capítulo 3. Mas nossa análise não pode parar aqui, porque as qualidades da assistência prestada na zona são determinadas pela natureza da atividade conjunta.

(p. 71)

De acordo com a abordagem neovygotskyana dos autores, não se pode entender o contexto social de desempenho assistido sem o conceito de *contextos de atividade* (*activity settings*) — contextos em que ocorrem a interação colaborativa, a intersubjetividade e o desempenho assistido (p. 72). A tese de seu projeto é que os contextos de atividade nas escolas tradicionais não têm de fato nada a ver com contextos de atividade — eles não contêm as condições acima. Por exemplo, raramente há atividade produtiva conjunta ou colaborativa, seja entre administração e professores, seja entre professores e alunos. Assim, planejar escolas em que o ensino possa ser empreendido (isto é, em que ocorra desempenho assistido em todos os níveis) exige a criação de verdadeiros contextos de atividade. Seu modelo institucional, do qual KEEP é um exemplo excepcionalmente bom, consiste de “uma reorganização do objetivo geral”, desde o modelo hierárquico tradicional — onde um indivíduo A dirige e avalia indivíduo(s) B, que por sua vez dirige e avalia indivíduo(s) C — até aquele baseado em assistência de desempenho em todos os níveis; o objetivo de A assistindo B é desenvolver a capacidade de B assistir C, e assim por diante. Eles resumem: “Cada membro da comunidade escolar deve estar engajado na atividade produtiva conjunta dos contextos de atividade, cujo propósito é uma competência sempre crescente em assistir o desempenho” (p. 92). Este modelo, dizem eles, promove uma “cultura da aprendizagem”.

Essa declaração é ao mesmo tempo inspiradora e perturbadoramente ambígua. O que se entende por “a atividade produtiva conjunta de contextos de atividade”? Significa a atividade produtiva conjunta de produzir contextos de atividade? Ou significa a atividade produtiva conjunta que ocorre em (ou é característica de) contextos de atividade? Se os autores tinham em mente a primeira opção, então por que não a exprimiram claramente? Se tinham em mente a segunda, então permanece a questão: de onde vêm os contextos de atividade — como são produzidos?

De volta ao futuro, isto é, Vygotsky

Para Vygotsky, essa era a questão de interesse fundamental, pois é na produção de atividade (contextos) que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento — como marxista, ele entendia que a atividade de produzir era inseparável do produto. A revolucionária descoberta monista de Vygotsky do radicalmente sintetizado indivíduo-em-sociedade-(na-história) — a expressão sociológica da ZPD, transformando as próprias instituições que determinam a aprendizagem e o desenvolvimento de um indivíduo — foi perdida em boa parte do trabalho contemporâneo neovygotskyano. O con-

ceito ativista, revolucionário e marxista de atividade foi “domesticado”, transformado num *setting*, que não é nada mais do que o termo dos anos 1990 para o que nos 1970 era chamado de “cenário” ou “contexto”.

Como afirmamos no Capítulo 3, tal abordagem nos parece deixar escapar aquilo que é unicamente humano, para não dizer unicamente vygotskyano. Levar em conta a natureza social dos seres humanos — como somos influenciados, determinados, moldados pela complexa rede de instituições sociais e como interagimos com ela — sem questionar a capacidade exclusivamente humana de transformar essas mesmas instituições (atividade revolucionária) não nos distingue em quase nada das abelhas ou das aranhas. É essencialmente uma abordagem etnográfica, uma análise dos seres humanos em sociedade, na perspectiva da sociedade e predeterminada por ela, uma vez que ignora a natureza realmente ativista dos seres humanos na história; seu objeto de estudo não é a atividade revolucionária de nossa espécie na história, mas o comportamento socialmente determinado. Cenas podem ser mais facilmente discerníveis do que a continuidade — certamente, para os espectadores. Mas a vida, diferentemente de um filme, não é uma sequência de cenas — nem mesmo cenas criadas pelos próprios atores que caminham dentro delas. Ainda que a vida seja repleta de cenas, a vida mesma não é uma cena. A vida, podemos dizer, é uma atuação sem cortes, contínua.

Em nossa opinião, com a transformação da atividade em contextos de atividade, perde-se a relação entre aprendizagem e desenvolvimento — e a verdadeira importância da ZPD. Lembre-se: a descoberta de Vygotsky foi de que qualquer aprendizagem digna deste nome conduz o desenvolvimento. Sua investigação de (e experimentações com) contextos de ensino nunca foi dirigida para a aprendizagem como uma coisa-em-si — para ele, tal coisa simplesmente não existe! O que existe é a unidade (aprendizagem-e-desenvolvimento). É relativamente a esta unidade que a ZPD tem significado. No entanto, os estudos acima resenhados ou não se preocupam com esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento ou parecem entendê-la mal. Vimos que Newman, Griffin e Cole (1989) se concentram na “mudança cognitiva”, que parece algo como um amálgama de aprendizagem e/ou desenvolvimento, e que Tharp e Gallimore (1988), embora se chamando de (neo)vygotskyanos, explicitamente propõem algumas das mesmas posições que Vygotsky se empenhou em criticar. É interessante ver o que os próprios Tharp e Gallimore têm a dizer sobre a ZPD:

Os processos de desenvolvimento, emergindo do desempenho assistido na ZPD, podem ser observados não só na ontogênese do indivíduo, mas também na microgênese de habilidades discretas à medida que elas se desenvolvem ao longo do curso da vida.

(p. 31)

e:

Para qualquer domínio de habilidade, pode ser criada uma ZDP [...] Meninos na Micronésia, onde conduzir uma canoa é uma habilidade fundamental, terão uma ZDP para as habilidades de navegação, criada em interação com os mestres barqueiros.

(P. 31)

e:

É convencional e correto avaliar o nível de desenvolvimento de uma criança pela habilidade da criança de resolver problemas sem assistência — este é o protocolo familiar de avaliação padronizada, como o Stanford-Binet. A *aprendizagem* da criança, porém, ultrapassa o alcance do nível de desenvolvimento e deve ser procurada avaliando-se aqueles problemas adicionais que a criança consegue resolver sem assistência social.

(P. 30)

Nas duas primeiras afirmações, Tharp e Gallimore parecem equiparar aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, não fica claro o que distingue os “processos de desenvolvimento” das “habilidades discretas” em que eles podem ser observados. Tampouco somos informados de como as habilidades de navegação dos meninos da Micronésia têm impacto sobre seu desenvolvimento. Na última citação, os autores afirmam uma posição sobre aprendizagem e desenvolvimento que tem fortes reminiscências de Piaget: o desenvolvimento é o que pode ser medido pelo que a criança consegue fazer desassistida; a aprendizagem, dizem eles, é o que pode ser medido pelo desempenho assistido da criança. Esqueça que Vygotsky deixou absolutamente claro que, por causa da ZDP, o nível de desenvolvimento da criança não podia ser medido pelo que ela conseguia realizar sem assistência! A busca contínua de Vygotsky por um método e sua descoberta da unidade de estudo adequada à psicologia foram, em nossa opinião, pragmatizadas, pondo em xeque tanto a validade científica como a vygotskyanidade desses estudos.

Movendo-se à esquerda no *continuum*

Alguns pesquisadores exibem uma sensibilidade muito maior às descobertas de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento — e sobre a natureza revolucionária da ZDP. Examinando de que

modo os pesquisadores envolvidos em estudos de aprendizagem cooperativa encaram o papel da motivação, Forman e McPhail (1989) oferecem uma crítica vygotskyana de seu dualismo. A aprendizagem cooperativa refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas em que os estudantes são agrupados e instados a trabalhar juntos a fim de facilitar o envolvimento ativo na discussão, na explicação, na crítica e na defesa de diferentes perspectivas sobre um tema comum. Os resultados mostram consistentemente uma aprendizagem maior do que sob condições de interação menos ativa ou centrada em tarefas de pares (Slavin, 1983). Segundo Slavin, os psicólogos da educação e do desenvolvimento têm posições diferentes sobre o papel da motivação; os psicólogos da educação acreditam que ela é de importância crucial para facilitar a aprendizagem, enquanto os psicólogos do desenvolvimento minimizam sua importância. Na medida em que reconhecem seu valor, eles vêem a “motivação extrínseca” como um potencial inibidor do desenvolvimento e, em seu lugar, tendem a advogar em prol de uma aprendizagem “intrinsecamente” motivada.

Como Vygotsky se encaixa neste debate? A interpretação que Forman e McPhail (1989) dão do trabalho de Vygotsky nesta área é útil para aumentar nossa compreensão de como alguns pesquisadores contemporâneos, ao contrário do próprio Vygotsky, sustentam uma dicotomia entre fatores cognitivos e afetivos, como a motivação, e têm uma concepção dualista de “social”. Forman e McPhail se referem aos comentários de Vygotsky sobre o ensino de crianças excepcionais (mentalmente retardadas ou com distúrbios de aprendizagem) em que examina a questão da motivação. Pouca coisa de seu trabalho nesta área tinha estado acessível até a recente tradução de uma longa discussão (Vygotsky, no prelo) usada por Forman e McPhail.

Vygotsky defendia uma pedagogia que era radical não só para sua época, mas que, infelizmente, ainda é considerada “radical demais” hoje nos Estados Unidos, onde a educação especial cada vez mais emprega a remediação reducionista de habilidades cognitivas isoladas praticadas individualmente. A estratégia de Vygotsky era essencialmente uma estratégia de aprendizagem cooperativa. Ele criou grupos heterogêneos de crianças retardadas (chamou cada grupo de coletivo)⁷, oferecendo-lhes não só a oportunidade, mas a necessidade de cooperação e atividade conjunta ao lhes dar tarefas que estavam além do nível de desenvolvimento de algumas delas, se não de todas. Sob tais circunstâncias, as crianças podiam criar uma ZDP para cada uma, algo impossível quando se toma o nível de desenvolvimento como a base para a aprendizagem:

7. Kozulin (1990) cita um artigo de Vygotsky chamado “O coletivo como um fator no desenvolvimento de uma criança deficiente”.

Revelou-se que um sistema de ensino baseado unicamente na concretude [aquilo que as crianças retardadas supostamente são capazes de aprender com base em seu nível de desenvolvimento] — sistema que eliminava do ensino tudo o que fosse associado ao pensamento abstrato — não somente fracassou em ajudar as crianças retardadas a superar suas deficiências inatas como também reforçou essas deficiências ao acostumar as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e, assim, suprimindo os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que tais crianças ainda tinham. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas por si sós, nunca adquirirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer todo esforço para conduzi-las nesta direção e desenvolver nelas aquilo que intrinsecamente falta em seu próprio desenvolvimento.

(VYGOTSKY, 1978: 89)

Forman e McPhail (1989) observam que, para Vygotsky, as vantagens da aprendizagem cooperativa vão além do que acabamos de citar, isto é, o aprimoramento de habilidades cognitivas. Ele via a interação de grupo como incentivadora da auto-regulação, da autodireção e do autocontrole e, deste modo, ela podia neutralizar os problemas de passividade, distração e perseverança das crianças. Além disso, para Vygotsky, os fatores motivacionais — desejos, necessidades, objetivos, interesses — não são meros facilitadores do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional (afetivo) quanto intelectual. Ele leva a uma total reorganização do afeto:

Freqüentemente descrevemos o desenvolvimento de uma criança como o desenvolvimento de suas funções intelectuais [...] Sem uma consideração das necessidades, incitações, dos incentivos e motivos da criança para agir [...] nunca haverá qualquer avanço de um estágio para o próximo [...] Parece que todo avanço de uma faixa etária para outra está conectado a uma mudança abrupta em motivos e incentivos para agir.

(VYGOTSKY, CITADO EM FORMAN E MCPHAIL, 1989)

Não há como exagerar a importância disso, já que a teoria e a prática educacionais ainda são caracterizadas por uma divisão entre cognitivo e afetivo — com a aprendizagem entendida como puramente cognitiva, as emoções como estados mentais que “entram nos trilhos” e a motivação como uma vaga característica semimágica possuída apenas por algumas crianças (e aquelas que carecem disso são freqüentemente censuradas por seu desempenho fraco e sua “falta de motivação”). Vygotsky é freqüentemente critica-

do por não ter dado atenção aos fatores afetivos. No entanto, a citação acima deixa claro que ele não via o afeto como separável do intelecto. Além disso, como discutiremos mais tarde, ele forneceu uma crítica sofisticada de Piaget e Freud exatamente por fazerem tal separação (ver Capítulo 6).

O reconhecimento por Forman e McPhail da unidade de intelecto e afeto é, acreditamos, uma pista para o sentido que Vygotsky dá a “social”. Mais de uma vez ele afirmou que todas as funções mentais superiores são relações sociais interiorizadas. Se Vygotsky via ou não emoções, afeto, interesses, volição e motivação como funções mentais superiores, ele claramente as considerava sociais — socialmente produzidas, socialmente interiorizadas, socialmente percebidas. Para Vygotsky, “social” não se reduzia a “entre pessoas”, embora muito de seu trabalho explicitamente lidasse com processos interpsicológicos (“entre pessoas”) e diversos pesquisadores infelizmente o tomem neste nível. Em parte por causa desse mal-entendido de *social* com o sentido de interpsicológico e/ou interpessoal, a forma dominante de observar a ZDP “em ação” tem sido com díades ou pares (por exemplo, mãe-filho, professor-aluno ou colegas). O foco da investigação é posto freqüentemente sobre o diálogo e os “aspectos dialógicos” (semelhantes aos “mecanismos semióticos” de Wertsch) como um dos meios pelos quais os objetivos e as noções dos sujeitos são estabelecidos, negociados e modificados durante o curso de sua atividade conjunta, colaboração ou aprendizagem cooperativa.

Com esse (des)entendimento de *social*, a ZDP é usada como um instrumento para entender processos mentais individuais. No mais das vezes, o que desperta interesse são os processos mentais de um membro da díade — o “novato” — sob condições em que o outro membro da díade — o “especialista” — “criou a ZDP”. Uma metodologia instrumento-para-resultado subjaz à perspectiva essencialmente interacionista (e, portanto, dualista) sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e Vygotsky perpetuada nesses estudos de indivíduos em contextos sociais, interpessoais. Pois a “zona” é arrancada para fora da vida, fora da história, fora da realidade material, fora do processo social que a produz: o indivíduo (ou “mente”) é ontológica e epistemologicamente separado da sociedade e depois os dois são “reunidos” no desenvolvimento humano real e em seu estudo científico. A ZDP é vista como um princípio (uma categoria neokantiana) para explicar a interação entre indivíduo e sociedade, como um meio para responder à desnorteante pergunta de como um indivíduo consegue aprender qualquer coisa visto que é fundamentalmente um indivíduo. Mas a questão mesma e seu desnorteio têm uma história! Ela só é desnorteante quando se parte da premissa de uma divisão dualista entre indivíduo e sociedade.

Wertsch, em boa parte de seu trabalho, é sensível a essa questão. Em recente entrevista, ele observou como a primazia do indivíduo está pro-

fundamente enraizada em nossa língua (citado em Holzman, 1990). Ele ressaltou que a própria estrutura da construção lingüística veicula e perpetua não só a dicotomia entre indivíduo e sociedade, mas o viés firmemente sustentado em favor do indivíduo. Em inglês [e português], temos de acrescentar um termo a conceitos psicológicos tradicionais se quisermos deixar claro que o estudo e/ou o processo psicológico em estudo é social. Por exemplo, é preciso dizer cognição “socialmente compartilhada” e memória “coletiva”. Os termos não-marcados — cognição, memória — implicam o indivíduo; cognição e memória são encaradas e vivenciadas como características de indivíduos.

A importância da ZDP, em nossa opinião, está em não ter como premissa a separação indivíduo-sociedade; é uma unidade histórica. De fato, ela destrói metodologicamente a necessidade de soluções interacionistas para o dualismo de mente e sociedade porque não aceita, logo de saída, essa separação ôntica! A afirmação de que a aprendizagem ocorre na ZDP não é nem uma afirmação sobre aprendizagem nem sobre a ZDP. Pois a ZDP não é de modo algum um lugar: é uma atividade, uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres humanos expressa como atividade revolucionária, como disse Marx. Nas palavras de Vygotsky (1978): “O método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p. 65).

Pesquisa na ZDP

Existem alguns projetos de pesquisa mais intimamente aliados à posição de Vygotsky sobre a natureza social de aprendizagem e desenvolvimento. Em vez tomar a ZDP como um fator no modo como os indivíduos aprendem, estes estudos investigaram como coletivos de pessoas aprendem e se desenvolvem por meio da utilização consciente da ZDP, entendida como uma característica fundamental sócio-histórica.

Por exemplo, Moll e Greenberg (1990) se engajaram num projeto de pesquisa que examinava o compartilhamento social de conhecimento em famílias de uma comunidade mexicana no Arizona. O conteúdo e a maneira como esse conhecimento é partilhado e transmitido — o que Moll e Greenberg chamam de “zona de desenvolvimento proximal das famílias” — são o foco principal do componente etnográfico do estudo. Os outros dois componentes são um “laboratório” depois-da-escola, onde pesquisadores e professores fazem experimentos com alfabetização baseados em informações tiradas da etnografia da comunidade, e observações de sala

de aula que examinam métodos de ensino existentes e exploram mudanças no ensino baseadas no que é aprendido no programa depois-da-escola.

Segundo Moll e Greenberg, o compartilhamento social do conhecimento (o que eles chamam de intercâmbio de “fundos de conhecimento”) é uma parte integrante do funcionamento das famílias, e usá-lo como um recurso no ensino em sala de aula é inestimável para fazer avançar as habilidades e o desenvolvimento dos alunos, dos professores e dos pais:

Nossa análise mostra que as famílias controlam seus recursos por meio de relações sociais que conectam os lares uns aos outros e facilitam, entre outras funções, a transmissão de conhecimento entre participantes. Designamos estas transações diversas e socialmente mediadas de *intercâmbio de fundos de conhecimento*. O que chamou nossa atenção foi o modo como operam esses sistemas sociais de conhecimento, essas zonas de desenvolvimento proximal estendidas. Essas relações sociais de intercâmbio são multifacetadas e flexíveis pelo fato de envolverem diversas pessoas e poderem ser arranjadas ou rearranjadas dependendo das necessidades específicas dos participantes.

(1990: 31-32)

Por meio do desenvolvimento de redes sociais para o ensino [continuam eles], o professor facilitava a contribuição intelectual dos pais e de outros adultos em lições acadêmicas. Essa participação parental, por seu turno, oferecia ao professor e aos alunos não só uma apreciação do conhecimento dos pais, mas um contexto adicional para aprendizagem.

(p. 33)

A importância dos resultados deste trabalho é que tanto o contexto como o conteúdo da aprendizagem foram reorganizados para serem mais inclusivos e além do nível de desenvolvimento de qualquer aluno individual. Isso, por sua vez, reorganizou o relacionamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o que é coerente com a crucial afirmação de Vygotsky de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento — se for adequadamente, isto é, socialmente, organizada.

Moll e Greenberg interpretam seus resultados do seguinte modo:

Para ter êxito, a introdução de fundos de conhecimento nas salas de aula deve facilitar o desenvolvimento de atividades de alfabetização novas, mais avançadas, para os alunos [...] Consideramos a comunidade dos alunos, e seu fundo de conhecimento, o recurso mais importante para reorganizar o ensino em modos que “ultrapassam em muito” os

limites da atual escolarização. Um elemento indispensável de nossa abordagem é criar **conexões** significativas entre vida acadêmica e social por meio de atividades concretas de aprendizagem dos estudantes. Estamos convencidos de que os professores podem estabelecer, de maneira sistemática, as necessárias relações sociais fora das salas de aula que transformarão e melhorarão o que ocorre dentro das paredes da sala de aula. Estas conexões sociais ajudam professores e alunos a desenvolver sua consciência de como podem usar o dia-a-dia para entender o conteúdo de sala de aula e usar as atividades de sala de aula para entender a realidade social.

(pp. 33-34)

Um projeto em andamento de Hedegaard (1990) é outro exemplo de pesquisa vygotskyana que não se concentra na aprendizagem de indivíduos. Ela e seus colegas na Dinamarca estão implementando um currículo de três anos com temas de ciências sociais (uma combinação de biologia, história e geografia) numa escola primária dinamarquesa de segunda e terceira séries. A base teórica para este estudo se vale de psicólogos da educação soviéticos bem como dos escritos de Vygotsky. Para nossos propósitos, o que é interessante é que a concepção de ZDP subjacente à pesquisa é próxima do pensamento de Vygotsky com referência às crianças retardadas apresentado mais atrás — o objetivo era criar uma ZDP coletiva em vez de analisar a criação da ZDP “de um indivíduo”. O estudo também se preocupa com a relação entre motivação e ZDP:

Tentamos diversas vezes produzir uma divisão de trabalho em que as crianças trabalhariam com algumas tarefas diferentes num grupo com um motivo compartilhado para a atividade inteira. Esta atividade, em princípio, pretende desenvolver uma zona de desenvolvimento proximal para a classe como um todo, onde cada criança adquire conhecimento pessoal por meio das atividades compartilhadas entre o professor e as crianças e entre as próprias crianças.

(HEDEGAARD, 1990: 361)

Seguindo a insistência de Vygotsky de que “o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional quanto intelectual”, Hedegaard considerou essencial o desenvolvimento da motivação e a transformação dos interesses e necessidades, e planejou o currículo tendo isso em mente. Os resultados do primeiro ano do estudo (cujo tema foi “a origem das espécies”) indicam uma mudança do desenvolvimento na motivação das crianças na direção desejada — de um interesse em material concreto para um interesse em desenvolver princípios que podem então ser aplicados a material concreto.

Hedegaard sintetiza os resultados:

Em nosso experimento de ensino, vimos que é realmente possível fazer uma classe funcionar ativamente como um todo por meio de diálogo de classe, trabalho de grupo e solução de tarefas. O experimento de ensino diferiu da aula tradicional pelo fato das crianças serem constantemente e deliberadamente forçadas a agir. A atividade de pesquisa foi central nessas ações guiadas, o que gradualmente levou as crianças a avaliações críticas dos conceitos. Podemos concluir, portanto, que tivemos sucesso em construir uma base comum para as crianças na classe, base a partir da qual pode se desenvolver um ensino futuro.

(1990: 369-370)

Para Hedegaard, a ZDP é claramente mais do que um constructo psicológico; não é nenhuma abstração. Ela é em si mesma social-cultural-politicamente determinada. Hedegaard fez a interessante afirmação de que os valores são um componente integral da ZDP:

A ZDP é um instrumento muito valioso. Ela implica que precisamos ter alguns valores e uma idéia do que é uma vida boa se quisermos educar crianças [...] Quem ler Vygotsky com cuidado verá que a ZDP não é apenas uma lei psicológica geral. A próxima “zona” para a criança é determinada pela sociedade em que estamos vivendo, os valores e costumes para a criação da juventude etc.

(HEDEGAARD, CITADA EM HOLZMAN, 1990: 16)

Hedegaard e seus colaboradores oferecem um exemplo da relação dialética entre valores e ZDP (Engestrom, Hakkarainen e Hedegaard, 1984). Eles contestam a previsão feita por alguns pesquisadores (Papert, por exemplo, um dos expoentes nesta área) de que os computadores são uma promessa auspiciosa para o futuro da educação. Os autores relatam que, segundo Papert (1980), à medida que os computadores cada vez mais se tornarem propriedade privada dos indivíduos, a educação se tornará cada vez mais privatizada. Ele acredita que isso conduzirá a maiores oportunidades para a criatividade na medida em que as pessoas poderão inserir suas idéias diretamente no mercado de trabalho sem a intermediação das burocracias. Mas Engestrom, Hakkarainen e Hedegaard sublinham que o afastar-se da escola como instituição não leva automaticamente à criatividade! De fato, há uma contradição entre o fato dos computadores serem potencialmente instrumentos intelectuais poderosos e seu uso comercial e seu consumo — uma contradição entre a capacidade e a realidade que é característica do “mundo da vida” dos estudantes contemporâneos. Não está claro de modo

nenhum que essa contradição possa ser reorganizada privadamente e individualmente, como Papert parece acreditar.

[...] direcionar as ferramentas do mundo da vida do uso consumista para o uso produtivo [...] exige que a escola *seja transformada num instrumento de apreensão do mundo da vida coletivamente usado, a prática teórico-societária* [...] Isso não pode ser realizado por meio da convivência individual forçada da escola tradicional, mas somente pela *associação das atividades intelectuais e práticas e das capacidades de alunos e professores para formar um sujeito coletivo de aprendizagem*.

(ENGSTROM, HAKKARAINEN E HEDEGAARD, 1984: 144)

Os estudos de Moll e Greenberg e de Hedegaard são excelentes exemplos de pesquisas que tentam ouvir as advertências de Vygotsky de que a busca do método é, ao mesmo tempo, “o instrumento e o resultado do estudo”. Bakhurst exprimiu isso muito bem: “Vygotsky acreditava que, já que o psicólogo precisa buscar um método adequado à natureza específica de seu objeto, levantar questões metodológicas é, ao mesmo tempo, inquirir sobre a natureza do próprio objeto” (1988: 82).

Aqueles dois estudos simultaneamente levantaram questões metodológicas e transformaram o objeto que investigavam — a ZDP. Moll e Greenberg explicitamente tentaram construir zonas de desenvolvimento proximal reorganizando a relação entre as instituições e atividades sociais existentes (lar, comunidade e escola) que são mantidas separadas na educação tradicional. De igual modo, Hedegaard interveio em práticas de sala de aula existentes para reorganizar o ambiente de aprendizagem de modo que as próprias crianças pudessem criar uma ZDP “da classe”.

A ala esquerda de Vygotsky

Sabemos que não será nenhuma surpresa para o leitor descobrir que nós nos situamos no extremo “prática, Vygotsky-metodólogo” do *continuum*, isto é, no extremo revolucionário. Até agora, temos apresentado excertos das discussões do próprio Vygotsky sobre sua descoberta da ZDP, bem como resenhas do uso (e, em nossa opinião, do abuso) de seu trabalho por parte de pesquisadores vygotksyanos contemporâneos em suas tentativas de entender o desenvolvimento inicial da infância e/ou criar ambientes e instituições educacionais que facilitem a aprendizagem e (às vezes) estimulem o desenvolvimento. Ao longo do caminho, oferecemos algumas análises críticas ao estilo de Vygotsky. Resta-nos expandir essa crítica enquanto

apresentamos nossa visão (“nosso Vygotsky”) da importância da ZDP no desenvolvimento de uma ciência verdadeiramente humana.

No Capítulo 3, propusemos que a atividade revolucionária, longe de ser incomum ou especial, é “a atividade prático-crítica da vida diária”. Além disso, este é o ponto essencial de nossa nova concepção de uma psicologia dos seres humanos, produzida com base na síntese da descoberta de Marx da atividade como prático-crítica, revolucionária, e da metodologia de Vygotsky do instrumento-e-resultado: o objeto de estudo de uma ciência humana deve ser o que é exclusiva e especificamente humano, isto é, a atividade revolucionária. Mas ainda não respondemos à importantíssima pergunta que fizemos no Capítulo 3: com que se parecem as atividades revolucionárias diárias, ordinárias? Que método podemos empregar para descobri-las, descrevê-las, moldá-las, estudá-las?

Em nossa opinião, a maioria dos neovygotksyanos abandonou, uns mais, outros menos, a insistência de Vygotsky em descobrir a unidade de análise adequada. Alguns de seus seguidores substituíram a ZDP como unidade com o ambiente, a cena ou o indivíduo (ou dois indivíduos, a díade interpessoal). Na qualidade de unidade de estudo sócio-histórica de Vygotsky, a ZDP tem uma qualidade distintamente histórica, sendo este espaço de vida em que (e simultaneamente como) todos nós vivemos, isto é, sociedade-na-história. A palavra-chave aqui é “na”. Não existe nenhuma sociedade literalmente “na” — incluída na ou dentro dos limites da — história, tal como não existe nenhuma mente “em” sociedade, nem macarrão “na” sopa de macarrão, nem resfriados “na” cabeça de alguém. A idéia de que poderia haver indivíduos separáveis de seu ambiente social e/ou de sua história social não faz sentido para Vygotsky — nem para nós. A aprendizagem, pela mesma lógica, não ocorre “na” ZDP num sentido inclusivo ou interacionista ou mediado. Tampouco existem ZDP reificadas em qualquer coisa ou qualquer pessoa. Não obstante a experiência fenomenológica na sociedade contemporânea, mercantilizada, a mente-em-sociedade-na-história, ou ZDP, é o caráter da unidade monista e ativista (indivíduo-em-sociedade-na-história).

Assim (e neste sentido), tanto o desenvolvimento como a aprendizagem devem ocorrer na ZDP (no indivíduo-em-sociedade-na-história), e a aprendizagem digna do nome tem de conduzir o desenvolvimento. No entanto, Vygotsky reconhecia que, assim como muitos psicólogos e educadores de seu tempo não entendiam a unidade (aprendizagem-e-desenvolvimento), também a estrutura de escolas e outras instituições sociais fundamentais tipicamente não percebiam esta organização unificada de aprendizagem e desenvolvimento. A maior parte do ensino, descobriu Vygotsky, não era dirigida para o desenvolvimento da criança, mas para a aquisição

de uma habilidade especializada em si mesma, uma condição que limita o desenvolvimento em vez de estimulá-lo. Sua pesquisa empírica com crianças escolarizadas e mentalmente retardadas estava, em parte, focalizada em maneiras de se reorganizar os ambientes de ensino de modo que a aprendizagem como fonte do (a serviço do) desenvolvimento pudesse ser mais plenamente realizada.

Apesar de seus esforços, as coisas mundo afora pioraram significativamente no último meio século. Então, como se deve lidar, na prática, com a má organização da aprendizagem e do desenvolvimento, socialmente enviesada? Como se deve transformar essa profunda má organização da aprendizagem e do desenvolvimento — em que a aprendizagem é institucionalizada de tal modo que a organização de seu relacionamento com o desenvolvimento é na verdade um estorvo ao desenvolvimento?

Vygotsky, apesar de todo o seu brilhantismo, não delineou completamente, em nossa opinião, a unidade dialética (aprendizagem-e-desenvolvimento). Se tivesse vivido mais tempo (e Stalin morrido mais cedo), talvez o tivesse feito. O que resultou disso, porém, foi que Vygotsky deixou a porta aberta para a objetificação pragmática da ZDP. É nossa tarefa trancar essa porta com força!

UNIDADE REVOLUCIONÁRIA

Entendemos o desenvolvimento como a unidade dialética (criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento). A criação de significado é o instrumento-e-resultado dos ferramenteiros (nossa espécie), uma não-dualista dialética-na-prática de mudar as várias totalidades que estão determinando o mudador. Pois os seres humanos nunca são fundamentalmente mudados (isto é, nunca se desenvolvem) exceto na medida em que, por nossa atividade revolucionária, mudamos a totalidade de nossa existência histórica contínua. Fazemos isso, não pelo ato humanamente impossível de alterar materialmente todos os elementos da história, mas pela atividade exclusivamente humana de reorganizar materialmente o que existe para criar um novo significado para tudo. É por meio da criação de significado pela criança que “o ensino [...] impulsiona [...] uma série de funções [...] na zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1987: 212). Sem esta atividade revolucionária de criação de significado, isto é, quando a capacidade humana de mudar totalidades não pode se expressar (devido a várias formas de coerção social), quando os ferramenteiros se tornam usuários de ferramentas, quando nos envolvemos em comportamentos (ainda que incrivelmente complexos e sofisticados) e não mais em atividade, então

a aprendizagem pára de conduzir o desenvolvimento; em vez disso, ela substitui o desenvolvimento.

À primeira leitura, isso pode soar bizarro, tanto no nível teórico como na realidade. No entanto, basta recordar a teoria psicológica tradicional para nos darmos conta de como ela está impregnada daquilo que chamamos de crença essencialmente religiosa de que o desenvolvimento termina (Holzman e Newman, 1985). Freud e Piaget (de fato, todos os teóricos dos estágios) consideram *a priori* que o desenvolvimento não é um processo que dura a vida toda. Freud estava preocupado em reiniciar o que considerava ser o processo de desenvolvimento da formação da personalidade, bloqueado como estava por determinados mecanismos psicosssexuais, de modo que o processo de desenvolvimento pudesse ser completado (concluído). O trabalho de Piaget por toda a vida foi o de um “epistemólogo genético”. Ele traçou o que considerava ser o curso normal e “natural” do desenvolvimento intelectual desde seus primeiros estágios até seu ponto final, a mente científica. Sendo o ideal o (não realizado) fim do desenvolvimento, a realidade tem sido a insana proliferação de aprendizagem como um fim em si mesma, produzindo ironicamente, na sociedade contemporânea, um fim ao desenvolvimento⁸.

Podemos ver na obra de Vygotsky bases para nossa argumentação de que a criação de significado pode conduzir e conduz o desenvolvimento. Lembremos, por exemplo, suas observações sobre as imitações das crianças, isto é, que as crianças não imitam toda e qualquer coisa, mas só o que está na ZDP. Em nossa opinião, o que é importante sobre a afirmação de Vygotsky e a pesquisa empírica contemporânea que a sustenta é o que se diz acerca do processo de aquisição da linguagem (potencialmente, uma atividade de toda a vida, devemos observar). A imitação na ZDP é a atividade de criar significado na qual as ferramentadas predeterminantes da linguagem dos adultos e as ferramentas predeterminadas resultantes da mente são usadas pela criança — ferramenteira — para criar algo que não é determinado por elas. O significado na atividade emergente, não os comportamentos lingüísticos ou verbais, é o que é essencialmente humano. As imitações do papagaio, mesmo com sua complexidade e sua extensão potencialmente ilimitadas, são, quando muito, meros comportamentos lingüísticos; são determinadas pelas ferramentas predeterminadas e predeterminantes. As imitações da criança, em contraste, não são determinadas pelas ferramentas predeterminantes; elas são o uso desses instrumentos-para-resultados para criar instrumentos-e-resultados, para criar significado e, com isso, reorganizar o pensamento/linguagem. Embora não saibamos o

8. Ver nota 3, capítulo 3.

que a criança quer significar quando imita o que está próximo ao seu desenvolvimento, sabemos quase com certeza que a criança não pode querer significar o que o adulto quer significar — por exemplo, o que significa significar não é o mesmo para um novato e para um especialista. Daí decorre, então, que o que sabemos — e isto é o mais importante — é que a criança quer significar, porque para a criança o significado ainda não está separado da atividade total de criar significado, como está para o adulto mais plenamente alienado (socialmente adaptado)⁹.

Por conseguinte, as limitações da imitação da criança — tomada pelos herdeiros filosóficos e psicológicos de Platão e Kant como prova do co-

9. Bakhurst (1988) traz uma argumentação ainda mais forte. Ele afirma que é *a priori* impossível para a criança querer dizer o que o adulto quer dizer. Este interessante argumento surge na crítica de Bakhurst a alguns dos críticos de Vygotsky. Segundo Bakhurst, Vygotsky foi criticado por empregar uma “perspectiva de terceira pessoa” em relação a como a criança internaliza o significado, o que o leva a ignorar o fato de que “o modo como a criança é capaz de ver suas próprias ações como significativas tem de ser seguramente expresso na relação entre a criança e os conteúdos de sua mente” (p. 104).

Bakhurst mostra que tal argumento repousa na suposição de que uma condição necessária para qualquer relato de internalização é que ele deve fazer sentido do ponto de vista da criança. Mas esse não pode ser o caso para a primeira aquisição de conceitos pela criança:

Não temos nenhuma idéia de como imaginar com o que se parece o desenvolver a habilidade de imaginar, de pensar sobre o que se parece ser capaz de pensar, esperar, acreditar. E não temos essa idéia, não por falta de imaginação, mas porque não há idéia para se ter. Não existe nenhuma perspectiva de primeira pessoa sobre a aquisição dessas habilidades porque, antes de sua aquisição, a criança não tem perspectiva alguma. Assim, o lapso qualitativo de um estágio de atividade primitiva de solução de problema para a consciência plenamente desenvolvida mediada pela linguagem não pode ser retrospectivamente preenchido por um ato de imaginação.

(1988: 104-5)

Bakhurst também observa que esse argumento considera subjetivos os fatos sobre significado; o significado é entendido como uma relação especial entre um indivíduo e os conteúdos de seu mundo mental. Desse modo, se quisermos explicar como determinado significado é adquirido, teremos de olhar dentro da mente da pessoa que está “fazendo” o significado. Bakhurst, recorrendo a Wittgenstein (1953), observa as dificuldades inerentes a essa posição. Se tratarmos as idéias como “quadros mentais”, alguma interpretação da parte da criança será necessária a fim de explicar como ela faz a correta associação entre um signo particular e uma idéia ou quadro mental particular. Mas essa interpretação requer capacidades, como memória e abstração, que tanto Wittgenstein como Vygotsky afirmam ter a aquisição da linguagem como pré-requisito! Não podemos atribuir essas capacidades à criança antes de ela aprender a língua.

Parece, pois, que a única opção do empiricista é sustentar que as idéias diante da mente da criança não exigem nenhuma interpretação; são objetos mentais representacionais intrínsecos. Mas essa é uma opção desesperada, pois, no melhor dos casos, a invocação de tais objetos é só um modo metafisicamente sobrecarregado de dizer que a interpretação tem de acabar *em algum lugar*; e, no pior, é o encantamento do próprio preconceito filosófico que Vygotsky está combatendo, o de que o significado só pode ser entendido como uma propriedade especial dos objetos mentais.

(Bakhurst, 1988: 106)

nhecimento da língua subjacente na criança (seja de natureza semântica, sintática ou pragmática) — são, em nossa concepção, provas de sua prática revolucionária, sua capacidade manifesta de criar significado. E é por meio dessa atividade revolucionária que as crianças adquirem a linguagem. A natureza contraditória do desenvolvimento lingüístico está em que o processo de se tornar um usuário da língua — de um modo geral, o processo de participar de intercurso verbal fixo socialmente determinado, isto é, de ter comportamento verbal (o uso computadorizado da linguagem como instrumento de resultado pelo pensamento determinado pelo instrumento-para-resultado) — ocorre por meio da capacidade manifesta da criança de criar significado, de criar instrumentos-e-resultados (em oposição a usar instrumentos para resultados, isto é, criar resultados). É na primeira infância que podemos ver mais claramente o ambiente dialético da existência humana, onde a atividade revolucionária/comportamento verbal é o ambiente dialético contínuo de linguagem/pensamento da aprendizagem e desenvolvimento humano. Isso se dá não por causa de alguma qualidade especial da infância, mas simplesmente porque a criança é menos socialmente determinada que o adulto. E é precisamente esta capacidade revolucionária que torna a criatividade possível para o adulto da espécie. A queixa de Picasso de que levou metade da vida para aprender a desenhar como as crianças não é uma idealização da infância, mas um reconhecimento do caráter revolucionário da criatividade.

Ironicamente, o que Vygotsky deixou fora de sua descoberta da ZDP foi a concepção de Marx da atividade revolucionária. Vemos isso em sua abordagem genética, abraçada (não por acaso, sem crítica) pelos neovygotskyanos pragmatistas que a equiparam à abordagem histórica de Marx. Mas em nossa leitura de Marx (“nosso Marx”) as duas abordagens são de fato muito diferentes. O materialismo dialético histórico de Marx tem como premissa a fundamentalidade da atividade ou prática revolucionária: “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser concebida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (Marx, 1973: 121). Vygotsky parece pôr a explicação genética (“ter uma história”) no lugar da explicação histórica no sentido marxista (“ser na história”). Sua abordagem genética foi estudar a história das coisas — a história da linguagem, a história do pensamento, a história da relação entre os dois, a história da unidade (aprendizagem-e-desenvolvimento) etc. No entanto, o que isso deixa de fora são as histórias relativas à história da sociedade, isto é, deixa de fora a história da história das coisas. Pois o que se percebe é que a história da história das coisas (“ser na história”) não pode ser apreendida pela abordagem (genética) da “história das coisas”; a abordagem genética não foi elaborada para permitir tal apreensão. Somente

o método revolucionário de Marx de simultaneamente investigar e transformar a totalidade sócio-histórica — a fundamentalidade dos seres humanos como produtores históricos de nosso mundo, isto é, como ativistas revolucionários — pode fazê-lo. Para os psicólogos, não basta estudar a história das coisas; temos de combater ativamente em nossa nova ciência a transformação da história numa coisa.

Para começar, a ZDP não é “zona” nenhuma! Como dissemos, ela nem está em qualquer coisa nem qualquer coisa está nela. Tampouco é um modelo ou um paradigma. Antes, é um antiparadigma — uma unidade, como Vygotsky a chama. Especificamente, é uma unidade histórica. O objeto de estudo adequado à psicologia é a história. (Infelizmente, tem sido exatamente o contrário — a psicologia, demasiadas vezes, tem sido o objeto de estudo da história.) Em nossa época, com a sociedade (aprendizagem institucionalizada) predeterminando a história (desenvolvimento), o “catalisador social” necessário para a descoberta da história aparentemente onipresente é a atividade revolucionária. Mas, de fato, não existe história independente de atividade revolucionária; a história (ousaremos correr o risco de misturar nossas metáforas e acrescentar “neste ponto do tempo”?) é atividade revolucionária. A atividade revolucionária, portanto, é ao mesmo tempo tão abundante e tão esparsa quanto a história. Se os psicólogos (vygotskyanos ou outros) se envolverem em (usarem) atividade revolucionária (como um microscópio), haverá muito para estudar. Se não o fizerem, não haverá nada para estudar. A atividade revolucionária, como tal, é o instrumento-e-resultado particular do psicólogo. Use-o e haverá um resultado para estudar; deixe de usá-lo e não haverá nenhum.

Será este algum profundo desvio idealista? Estaremos sugerindo que a vida microbiótica só passou a existir depois que o microscópio foi inventado? É claro que não, embora valha a pena notar que a microbiologia só passou a existir depois que o microscópio ficou disponível. Nossa caracterização tem uma clara semelhança com o descobrimento e o estudo (para não mencionar o uso) dos combustíveis fósseis. Antes do descobrimento de ferramentas industriais cruciais, os combustíveis fósseis não existiam. Os fósseis sim. Mas os combustíveis (como os produtos do ferramenteiro) só passaram a existir quando os instrumentos para sua descoberta/desenvolvimento passaram a existir. A psicologia jaz num longo estado de pré-vida exatamente porque a atividade exigida do psicólogo, a fim de ter um adequado objeto de estudo, é proibida pela organização institucional da psicologia — a aprendizagem institucionalizada domina o desenvolvimento no campo mesmo da psicologia. Não é de admirar. A psicologia, afinal, existe dentro de um conjunto particular de arranjos sociais. No entanto, o objeto de estudo próprio da psicologia é a história. Se ela tiver de existir

(como declaram em voz alta “nosso Marx” e “nosso Vygotsky”), então precisa ser revolucionária. Galileu, enfrentando dilema semelhante no tocante à física, e diante de um ultimato da hierarquia da Igreja, retratou-se. Somente a emergência de uma classe social nova e (na época) progressista, a burguesia — que precisava da física para levar a tecnologia adiante, tanto quanto agora precisamos da psicologia —, permitiu o desenvolvimento da física como uma ciência nova. A maioria dos psicólogos modernos, muitos inadvertidamente, “se retrataram”; o Estado moderno não está interessado nem em revolução nem em desenvolvimento.

Que devem fazer os psicólogos revolucionários? A atividade revolucionária já é suficientemente um lugar-comum para ser um objeto adequado à psicologia diária? Qual é a atividade revolucionária, consciente, que é o “pré-requisito” para criar a unidade {criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento} — a ZDP?

É proveitoso pensar na ZDP (e em sua produção por psicólogos revolucionários) como um jogo de linguagem, no sentido de Wittgenstein (1953; 1965). Assim como jogamos um jogo de linguagem, embora o jogo não tenha existência ou significado independente de ser jogado — de fato, é disso que se trata! —, assim nós (psicólogos revolucionários) devemos criar ou organizar uma ZDP, embora a “zona” não tenha existência ou significado independente de sua criação ou organização. A ZDP é a reorganização (“simplificação”, no termo e sentido de Wittgenstein) do ambiente sócio-histórico (um jogo de história, talvez) para fazer desaparecer “a névoa mental que parece envolver” a história (na sociedade contemporânea). Portanto, uma ZDP é criada “juntando-se” (organizando) elementos que nos ajudam a “ver atividades e reações, que são nítidas e transparentes” (Wittgenstein, 1965: 17). Somos ajudados a ver a vida (incluindo a língua e outros elementos reificados e fetichizados da sociedade mercantilizada) como história, isto é, somos ajudados a ver a história porque (e enquanto) a fazemos, precisamente como faz o ferramenteiro (em oposição ao usuário de ferramenta). Nestas recém-desenvolvidas “zonas liberadas”, o significado é mostrado e visto de modo mais evidente como atividade produtiva, e a criação de significado é mostrada e vista de modo mais evidente como atividade criativa/produtiva.

Esta “liberação” do significado do “confuso pano de fundo dos processos altamente complicados do pensamento” (Wittgenstein, 1965: 17) é suficiente para desalienar os produtores coletivos, tornando possível o engajamento na atividade revolucionária de trabalhar, produzir, criar e viver na história de um modo nada alienado. É na história — e somente na história — que a aprendizagem conduz o desenvolvimento. Pois, num ambiente internacional tão intumescido de conhecimento alienado como é

o nosso, o desenvolvimento tem sido sacrificado no altar da Lucratividade Decrescente (financeira e política). Houve um tempo em que o Grande Capital pagou a conta pela criação da física; agora, nos estertores da morte, ele explora a psicologia, tal como os governantes medievais em seus estertores exploraram a religião.

A criação de “zonas de história” onde jogos de história (e, como um elemento destes, os jogos de linguagem) podem ser jogados (encenados, preferimos dizer) é algo análogo à criação da universidade de estilo europeu em relação à explosão das descobertas (sobretudo nas ciências naturais) chamada de ciência moderna. Essa “zona universal” serviu a uma classe particular num momento histórico particular. A “ZDB” (Zona de Desenvolvimento Burguês) exigiu uma comunidade urbana de pesquisa-ensino diretamente conectada às forças mais progressistas do ambiente social (a burguesia), estando simultaneamente protegida das mais retrógradas (o clero e a nobreza). A universidade de estilo europeu (“ZDB”) desempenhou este papel revolucionário burguês. Mas a “ZDP” (“Zona de Desenvolvimento Proletário”) não poderia, no fim das contas, ser a “ZDB”. Assim, embora a universidade de estilo europeu tenha sido o lar de muita revolução proletária nominal, ela também foi o lugar das mais trágicas traições à classe operária. No século XX, os psicólogos estiveram freqüentemente na linha de frente de ambas as ações.

A complexa evolução e dominância da ciência, da tecnologia e da “ZDB”, isto é, da ideologia capitalista, são inseparáveis da hegemonia filosófica do crer e do pensar (de modo mais geral, atos cognitivos) e de sua parenta próxima, a hegemonia filosófico-psicológica da percepção (mais especificamente, do ver). Na qualidade de núcleo formal solipsista da identidade humana (“Penso, logo existo”), o crer e o ver estão intimamente relacionados, tanto na metáfora como nos modelos tecnológicos, com o paradigma empirista/observacionista da moderna ciência e indústria: “eu sei” e “eu vejo” se tornaram praticamente sinônimos. Este é o caso mesmo quando o pragmatismo superdefine a ação humana. Pois, embora os fatos sejam determinantes para os pragmatistas, o que eles determinam é aquilo em que se crê. É claro que esse viés racionalista e “opticalista” precede o capitalismo em séculos. Ele é nitidamente reconhecível, por exemplo, em Platão¹⁰. Mas o advento e o extraordinário sucesso da ciência, da economia e da óptica (ou da observação) burguesas elevaram o crer e o ver a novos níveis de glória. Durante os últimos séculos, a cognição e a percepção visual

10. Ver Harding & Hintikka (1983), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*, sobretudo os artigos de Addelson, Keller & Grontowski, e de Moulton.

se tornaram fundamentais para a definição humana secular. Embora estejam a grande distância da fé e do ouvir vozes, nem por isso elas deixam de ser tão (e em alguns aspectos até são mais) eurocêtricas, racialmente enviesadas e patriarcais quanto os paradigmas identitários anteriores.

Embora Marx e Vygotsky compartilhem esses vieses capitalistas do século XIX e início do XX em diversas áreas de seu trabalho, sua metodologia é uma rejeição deliberada e rematada deles. Pois o método da práxis (Marx) e a práxis do método (Vygotsky) “reduz a frangalhos” o “modelo do homem” como julgador/pensador/vedor/afirmador/observador em favor da atividade social, não como predicado (atributos dos “homens”) mas como sujeito. É um sujeito que o HOMEM controla e coage social, política e filosoficamente. A filosofia e a psicologia anglo-americana (bem como os demais “departamentos” da universidade moderna) ainda são dominadas pelo paradigma enviesado cognitivo/visual, embora hoje em dia a universidade se pareça menos com uma zona de desenvolvimento burguês e mais com uma zona de estagnação burguesa. Mas a ZDP mesma (e Marx e Vygotsky, seus precursores) permanece ameaçada pelo viés eurocêntrico, patriarcal, cognitivo-visual. Bulhan (1985) aborda bem claramente esse viés na psicologia tradicional:

Em nossa opinião, os avanços limitados e irregulares dessa psicologia derivam do caráter essencialmente *solipsista* de sua suposição básica, seus métodos de investigação e suas fontes de dados experienciais. O *solipsismo* é a perspectiva em que somente o “eu” existe ou tem uma existência que pode ser provada. A psicologia dominante está fundada e embebida na crença de que (a) a visão de mundo euro-americana é a única ou a melhor visão de mundo; (b) o positivismo ou neopositivismo é a única ou a melhor abordagem na condução da pesquisa científica; e (c) as experiências dos homens brancos de classe média são as únicas ou as mais válidas experiências do mundo. Ao primeiro desses solipsismos eu chamo *solipsismo presuntivo*; ao segundo, *solipsismo metodológico*, e ao terceiro, *solipsismo experiencial*. Esses três tipos de solipsismo se interpenetram e se influenciam reciprocamente. Juntos eles formam os fundamentos da psicologia eurocêntrica.

(PP. 64-65)

A atividade revolucionária, e não uma forma qualquer de solipsismo, tem de ser ao mesmo tempo nossa práxis e nosso objeto de estudo — um instrumento-e-resultado, uma prática do método — se quisermos que Marx, Vygotsky e (sustentamos) nossa espécie sobrevivam¹¹.

11. Ver Vickers (1991) para uma história filosoficamente tradicional, mas sucinta, da cognição como o paradigma dominante da identidade humana.

Moll e Greenberg (1990) e Hedegaard e colaboradores (Hedegaard, 1990; Engestrom, Hakkarainen e Hedegaard, 1984) estão muito mais próximos em sua pesquisa do que a maioria dos vygotskyanos na reorganização dos ambientes via atividade revolucionária que modifica o significado da linguagem pedagógica chave (e, com isso, de tudo). No entanto, sua independência permanece limitada: O Estado usa a ideologia (a organização/institucionalização — não-desenvolvimental, enviesada pela aprendizagem — do indivíduo-em-sociedade) para bloquear a atividade revolucionária de criação de significado de nossa espécie ao exigir que tudo — toda idéia, toda experiência, toda emoção, todo evento — seja traduzido para o seu vernáculo e compreendido nos termos de seu dicionário. A ZDP, como o jogo de linguagem, não deve ser transformada numa técnica para a aprendizagem individual ou mesmo de um grupo ou comunidade (um instrumento para resultado). A ZDP — uma reorganização dos cenários ambientais para criar novo significado e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento — é uma tática. Não é uma tática-em-si-mesma (uma tática para obter um fim particular), mas uma tática-para-si-mesma. É a atividade revolucionária criando as condições para a atividade revolucionária; criando desenvolvimento; criando “a classe operária” não como uma categoria socioeconômica da burguesia, mas como a atividade do desenvolvimento humano contínuo; criando a psicologia como um novo tipo de ciência, uma ciência “aparelhada”, uma ciência revolucionária. A aprendizagem que conduz o desenvolvimento implica um desenvolvimento que não tem fim, para todos e cada um. A política da aprendizagem infinita e do desenvolvimento limitado é fundamentalmente conservadora; ela declara “o fim da história” para nós como indivíduos e como espécie, afirmando que a transformação qualitativa não é mais possível. A política da aprendizagem servindo ao desenvolvimento infinito é radical.

Não existem regras rígidas e rápidas para criar uma ZDP, exatamente como não existe nenhuma para criar um poema ou uma canção. No entanto, há coisas que precisam ser sabidas sobre a atividade de criar uma ZDP, tal como existem estudos relevantes para a arte da composição poética ou musical. Tanto Freud, com sua idealização do “plenamente amadurecido” e da “aprendizagem analítica”, como Piaget, com sua dedicação ao indivíduo “puro” não maculado pela “assistência”, tratam o grupo e outras unidades sociais como males necessários que, quando deixados a sós com seus mecanismos (e vícios), manifestam os elementos mais bestiais e menos amadurecidos. O psicólogo revolucionário, por outro lado, deve organizar ZDPs: ambientes que maximizem a apresentação do menos amadurecido e a aprendizagem do grupo ou coletiva — e, portanto, da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento. Falaremos mais sobre isso em nosso último capítulo.